

Красильников Игорь Михайлович
Igor Krasilnikov

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»
doctor of Education, leading researcher
of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of
Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education», Moscow
e-mail: imkras@yandex.ru

ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО КАК ВИД ИНТЕРАКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Performance as a form of interactive music-making students

Ключевые слова: школьники, музыкальное исполнительство, ансамбль, интерактивность, мотивация, концертные выступления.

Keywords: students, musical performance, ensemble, interactivity, motivation, concert performances.

Аннотация. Проблема приобщения к музыкальному исполнительству школьников обусловлена противоречием между их стремлением к достижению качественного звучания и слабой операционной составляющей данной деятельности. Решению этой проблемы призвана служить технология интерактивного музицирования, которая предполагает проживание музыки в процессе ее создания или восприятия на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником звучания. Раскрываются методы и приемы приобщения школьников к исполнительству с помощью данной технологии. Обозначаются результаты обращения к ней в общем и дополнительном образовании: значительное повышение мотивации школьников к ансамблевому исполнительству и возможность концертных выступлений вместе профессиональными оркестрами.

Abstract. The problem of introduction to the musical performance of students due to the contradiction between their desire to achieve high-quality sounding and weak operational component of the activity. The solution to this problem is due to the use of interactive music technology, which involves students feeling in music in the process of its creation or perception on the basis of complementary interaction with an external source of sound. The methods and techniques of familiarizing schoolchildren with performance with the help of this technology are revealed. The results of the appeal to it in general and additional education are indicated: a significant increase in the motivation of schoolchildren to ensemble performance and the possibility of concert performances together with professional orchestras.

Музыкальное обучение сегодня в большинстве случаев ориентировано на классическую трехзвенную музыкальную коммуникацию, включающую в качестве своих членов композитора, исполнителя и слушателя. Что объясняется значительной ролью данной коммуникативной структуры в современной музыкальной культуре.

При этом работа композитора, как правило, оценивается как сложная, элитарная. К ней готовят в профессиональных учебных заведениях. Слушательская деятельность, напротив, считается общедоступной – к восприятию музыки приобщают в общеобразовательной школе. Исполнительская же деятельность имеет репутацию универсальной – она фигурирует и в общем, и профессиональном образовании.

Притом в общем образовании она особенно значима, поскольку решает как творческую, так и просветительскую задачи обучения музыке – ведь исполнительство школьников включает репертуар, построенный на народной, классической музыке и ее лучших современных образцах. Что и определяет значительный интерес к исполнительскому творчеству в учреждениях общего и дополнительного образования.

Исполнительство, вопреки расхожему мнению, не относится к простой деятельности. Оно вобрало в себя многие достижения импровизации. Его появление знаменует собой зрелый этап исторического развития искусства музыки. И по своей сложности оно ничуть не уступает композиции. Путь освоения исполнительской деятельности начинающими музыкантами порой воспринимается столь же далеким и тернистым как дорога к вершине огромной горы.

Как же проблема приобщения школьников к данной деятельности решается?

Первый путь – путь альпиниста-экстремала – методично идти к этой вершине, т.е. осваивать исполнительскую технику, накапливать репертуар и необходимые знания по искусству – свойственен предпрофессиональному обучению. Он предполагает природную одаренность учащихся и требует от них настойчивого, самоотверженного труда. А целью является выступление на концертной сцене, поэтому необходимо шлифовать все направленные на общение с публикой технологии исполнительства, связанные с такими средствами как темп, агогика, артикуляция, динамика, тембр, исполнительская интонация.

Особенную трудность на этом пути составляет его начальный этап, когда в силу слабости операционной составляющей учащийся способен выучить и исполнить только произведения детского репертуара, отличающиеся простотой изложения, зауженностью жанрово-стилистической и образно-эмоциональной сферы. И нередко возникающее противоречие между потребностью ребенка или подростка в совсем иной, более «серьезной» музыке и наличным репертуаром ведет к двум возможным последствиям: либо у него возникает желание поднапрячься и поскорее вырасти из «коротких штанишек», либо спасовать – отказаться от попытки преодолеть крутой подъем к вершинам исполнительского мастерства.

Перенос предпрофессионального подхода к подготовке исполнителя в общеобразовательную школу скорее всего пойдет по второму сценарию – ведь абсолютному большинству школьников непонятно, зачем им напрягаться и совершать «подвиги» по освоению операционной составляющей музыкальной деятельности. И трудно что-то противопоставить этой позиции – она справедлива, поскольку никто из них за очень малым исключением вовсе не стремится стать музыкантом.

Очевидно, что ставить перед детьми взрослые задачи, связанные с

автономностью музыкальной деятельности, опорой на профессиональный инструментарий и нацеленностью на концертное выступление, совершенно неоправданно. Ребенок в данном случае рассматривается как уменьшенная копия взрослого музыканта. Но он имеет мало общего с этой копией по своей физической природе и психическому складу, а также в связи с отсутствием мотивации к профессионально ориентированной деятельности.

Интуитивно понимая это, учителя, как правило, идут по другому пути, отказываясь от амбиций инструктора штурмующих неприступную гору «альпинистов» и подстраивая музыкальное обучение под скромные возможности детей. Так, репертуар школьного хора ограничен самыми простыми произведениями – в основном, детскими песнями, а ученика-инструменталиста – элементарными жанровыми миниатюрами. Притом требования к ученикам предъявляются минимальные, поэтому и продукт их творчества оказывается посредственным по художественному качеству.

Выход же за эти пределы неизбежно приводит к катастрофическому падению и без того посредственного художественного качества, даже если речь идет о самых простых произведениях массовых жанров, не говоря уже о жанрах академических (скажем, предназначенная для взрослых песня, как правило, требует более широкого, чем у детей, диапазона голоса, и ее озвучивание ими окажется неестественным, а инструментальная пьеса танцевального характера – ритмической и интонационной точности, чем юные инструменталисты не владеют, поэтому исполнение окажется корявым). Но если предлагаемый учителем репертуар неинтересен ученикам, а то, что им нравится, не получается исполнить на достойном уровне, отношение к музыке становится негативным, учитель теряет учеников или сталкивается с их «оппозицией» в школьном классе.

Каков же выход из создавшегося трудного положения?

Д.Б. Кабалевский обращался в обучении школьников к фортепианному четырехручию: ученик – учитель, предлагал детям напевать мелодии классических произведений или простукивать их ритм с помощью подручных средств, ориентируясь на игру учителя или звучание фонограммы [6, с. 35-36]. Пусть их партия была предельно проста и неважно исполнена, но она вносила свою лепту в музыкальное целое, а, главное – не было никаких искусственных ограничений по репертуару, и несовершенная игра детей общее впечатление не портила.

В современной отечественной школе также иногда применяется игра учителя и учеников в ансамбле. Нередко дети поют под фонограмму в микрофон. Притом их голос не только усиливается, но и обогащается с помощью реверберации. Таким образом, общее звучание (профессионально выполненная фонограмма + обработанный голос) получается весьма насыщенным и приближенным к стандартам качества современной популярной музыки. На эти же стандарты, как правило, ориентируется и репертуар, и манера исполнения детей.

Таким образом, можно говорить, что учителя понимают обозначенную проблему исполнительства детей, обусловленную противоречием между их стремлением к расширению репертуара и достижению качественного звучания при слабой операционной составляющей данной деятельности, и пытаются ее решить.

Правда, речь, во-первых, идет далеко не обо всех учителях, а, во-вторых, решение этой проблемы, как правило, носит фрагментарный характер. – Подобная деятельность относится лишь к самым простым ансамблевым формам музицирования или вокальному исполнительству в рамках массовых жанров.

Тем не менее, подобные примеры можно рассматривать как ступени на пути к технологии интерактивного музицирования, предполагающей проживание музыки в процессе ее создания или восприятия на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником звучания. Какую же пользу исполнительству школьников может принести обращение к этой технологии?

Прежде всего, исключается из учебных задач то, что связано с ориентированностью их деятельности на восприятие слушателя и глубокое раскрытие композиторского замысла. Совсем необязательно у всех детей ставить голос, развивать виртуозную технику игры, создавать детальные концепции исполнительской интерпретации. То есть – ставить перед школьниками профессиональные задачи, связанные с раскрытием композиторского замысла, его художественным переосмыслением, суггестивным донесением до слушателя всех его смысловых поворотов.

Устранение этих коммуникативных задач из исполнительской сферы в значительной мере ее упрощают. Она становится доступной для всех школьников. Актуальной задачей при работе с ними становится стимулирование их «проживания» исполняемой музыки, глубокого вчувствования в ее содержание. То есть музыкальную деятельность следует направить не вовне – на слушателя и композитора, а на самих исполнителей, что свойственно архаичной автокоммуникативной деятельности.

И в этом плане исполнительство и восприятие как виды интерактивного музицирования на начальном этапе обучения мало чем отличаются друг от друга. В обоих случаях результат один – переживание музыки учеником.

Особенная степень близости у ансамблевого со-исполнительства (первый вид) и слушательского со-исполнительства (второй вид) возникает у начинающих, если при исполнении восприятии какого-то произведения используются одни и те же инструменты. Направленность игры детей на ансамблевое взаимодействие с внешним источником музыкального звучания или его восприятие проявляется в незначительной степени, поскольку в этом случае деятельность ученика еще недалеко ушла от точки интонационного синкретиза.

В результате такого редуцирования музыкальной коммуникации исполнительская деятельность значительно упрощается. Так, в коллективном пении принципиальным становится работа над качественным звукообразованием и звуковедением, чистотой унисона, ясной дикцией, грамотным дыханием, что является необходимыми условиями успешного концертного выступления. Главное – это внимание к музыкальной выразительности. А, значит, на школьном уроке хоровое пение, ориентированное на профессиональные стандарты качества, должно уступить место вокализации, напеванию. – При самых простых детских партиях.

Инструментальная игра может трактоваться в школьном классе в том же

ключе. Здесь также не следует выходить за рамки простейших приемов – поступенное движение вместо скачков, элементарные ритмические рисунки, отсутствие мелкой техники, сложных пассажей и пр.

При составлении партий учеников следует отталкиваться от их реальных возможностей. И если учитель имеет дело с «нулевиками», то партии их должны состоять из протянутых или повторяющихся нот, незамысловатых остигатных рисунков или мелодических построений и могут быть исполнены в опоре на первоначальные навыки. Скажем, на клавишных начинающие играют одним пальцем каждой руки, а со временем – двумя, тремя и т.д. При этом специальные упражнения, направленные на совершенствование техники игры, исключаются или сводятся к минимуму.

Столь скромные исполнительские средства интерактивного музицирования предполагают дополнение фактуры с помощью внешнего источника звучания. Благодаря ему музыкальное целое обретает акустическую полноту и содержательную осмысленность, несмотря на безыскусность партий учеников и схематичность их воплощения. При этом учащиеся осуществляют рефлексии не только исполнения своей партии, но и партий своих товарищей – соучастников ансамбля, а также этого внешнего источника. Т.е. можно говорить о кумулятивном эффекте в рамках этой рефлексии. Совокупный результат выходит весьма достойный, что создает ситуацию успеха, мотивирующего учащихся к данной деятельности.

Другой стимул для развития интереса к ней – выход за рамки условной детской образности и миниатюрности в осваиваемом репертуаре. В него в рамках интерактивного музицирования может войти любое произведение без ограничений по жанру, стилю и масштабности, поскольку данная технология позволяет исполнить его ученикам с любым, в т.ч. минимальным уровнем подготовки. А, значит, потребность детей и подростков в расширении содержательного поля, стилистики и жанровой принадлежности осваиваемых произведений может быть удовлетворена, учитель сумеет найти с ними общий язык и выстроить обучение, ориентируясь на эту важнейшую музыкальную потребность подрастающих людей.

Таким образом, обращение к интерактивному музицированию позволяет решить обозначенную проблему. Операционная слабость исполнительской деятельности учащихся перестает быть причиной недоступности для исполнения учащимися произведений любых жанров, стилей и уровней сложности и невозможности достижения достойного художественного качества. Можно больше не беспокоиться по поводу недостижимости музыкальных джомолунгм и смело штурмовать их с помощью предлагаемой педагогической технологии.

Сопровождаемый учащийся на всем пути этого восхождения успех вдохновляет и вовлекает в их ряды новых «альпинистов» (и это вместо потери контингента учащихся, что стало привычным фоном традиционного музыкального обучения). И, самое главное – учащиеся вовлекаются в процесс интонирования, а, следовательно, несмотря на безыскусность умений и навыков, их обращенная на себя деятельность помогает им прочувствовать эмоционально-образный строй исполняемых произведений и обеспечивает решение ключевой задачи обучения –

развития их музыкальности.

Условием успешного формирования и развития исполнительства как вида интерактивного музицирования является создание учебного репертуара, и первые опыты подобного рода имеются [4, 5]. В задачи композитора входит отбор и аранжировка подходящих для исполнения школьниками произведений, а также сочинение новых, специально им адресованных.

Отбор должен осуществляться из лучших произведений, относящихся к народной, классической и современной музыке. Ведущими критериями при этом должны служить яркость музыкального материала и его высокое художественное качество. То есть нужно сделать так, чтобы ученики в процессе своей исполнительской деятельности имели возможность приобщиться к шедеврам музыкального искусства, и, вместе с тем – чтобы эти шедевры были им доступны в исполнительском плане.

Оригинальные же создаваемые для школьников произведения могут быть ориентированы на имеющиеся навыки учащихся и представлять собой своеобразные этюды, скажем, на развитие ритмической точности исполнения, умения играть в одной позиции и с ее сменами, в т.ч. скачком, пальцевой беглости, внимания в партнерах по ансамблю и т.п. И все это при обязательном условии образно-эмоциональной наполненности подобных этюдов, которые ни в коем случае не должны превращаться в формальные упражнения. Другой же задачей композитора может послужить раскрытие художественного своеобразия звучания школьного ансамбля с интерактивным дополнением.

В состав детского ансамбля входят, помимо вокала, элементарные и электронные инструменты. Первые делятся на духовые и ударные, а внутри этих групп подразделяются на язычковые и лабиальные (духовые), и – на инструменты с определенной и неопределенной высотой звука (ударные). К этим механическим инструментам могут быть добавлены оркестровые, в игре на которых применяются простейшие приемы. Притом художественный потенциал каждого из механических инструментов обладает ярким своеобразием.

Электронные же инструменты в этом плане отличаются большей универсальностью, и благодаря многотембровости, мощности и объемности своего звучания способны обогатить музыкальное целое.

Детская игра дополняется внешним источником музыкального звучания, партия которого входит в общую создаваемую композитором партитуру. Это могут быть специально подготовленная оркестровая или компьютерная фонограмма, паттерны синтезатора или компьютерной программы или живое исполнение учителя, концертмейстера, специально привлекаемых для игры с детским коллективом профессиональных музыкантов – как солистов, так ансамблей и оркестров.

Фонограмма или электронные паттерны смогут подтянуть звучание детского ансамбля до некоего усредненного уровня, зато они всегда доступны. Игра же живых артистов в качестве дополнения этого звучания способна значительно повысить художественный уровень общего ансамбля, правда, их не всегда легко привлечь к этой работе.

В обоих случаях в руках композитора оказываются значительные звуковые ресурсы, благодаря которым любая музыка в адаптированном варианте может войти в репертуар детского ансамбля с подобным дополнением. Никакой необходимости зауживать этот репертуар какими-то искусственными стилистическими или жанровыми рамками и тем самым следовать по традиционному пути его формирования нет.

И тем более нет необходимости сужать детское музицирование до «элементарного», что представляется совершенно неоправданным педагогическим решением, разрушающим связь школьного обучения с реалиями современной культуры. В самом деле, если традиционное трехзвенное коммуникативное образование (композитор – исполнитель – слушатель) и связанные с ним гомофонно-гармонический склад фактуры и академические жанры в этой культуре не сдают свои позиции, а четырехзвенное (включая звукорежиссера) и пятизвенное (включая программиста) становятся все более заметными, то ориентировать детей исключительно на двухзвенное коммуникативное образование (импровизатор – слушатель) и его порождение – монодию и полифонию – значит, ставить детей в искусственные, оторванные от жизни условия.

Вся музыкальная среда, в которую погружен современный школьник, включая народную, классическую и современную сферы, становится в интерактивном музицировании предметом его внимания на школьных занятиях. Снимается барьер между музыкой, звучащей в классе и за его пределами, и ученик осознает, что его деятельность органично вписывается в современную музыкальную культуру.

Если при создании репертуара интерактивного музицирования композитор обращается к произведениям крупной формы, то, выбрав то или иное из них, он должен выделить в нем ключевые, важные для освоения школьниками фрагменты и составить из них композицию, которая бы вписывалась в формат школьного музицирования. – Т.е. сохраняла бы логичность драматургического развертывания при неизбежно возникающей в таком случае необходимости внесения в это произведения поправок и купюр.

Он должен точно представлять, где и кто будет исполнять эту его композицию. – Главным образом нужны партитуры для детского исполнения под фонограмму или электронное дополнение. И лишь некоторые из них надо готовить в расчете на доозвучивание профессиональными музыкантами. Таким образом, определенная часть партитур должна создаваться в двух вариантах – упрощенном, для игры в классе и развернутом, для исполнения на концертной сцене с оркестром или ансамблем.

В обоих случаях детские партии должны быть идентичны. Их, как было сказано, должны отличать простота и заметность роли в общем звучании. В противном случае они будут либо недоступными для исполнения детьми, либо неинтересными им.

При выборе инструментария детских партий следует ориентироваться на характер предназначенного для них музыкального материала. Если это певучая мелодия, лучше поручить ее партии вокала (для подпевания) или духового

инструмента детской партитуры. Если это ритмический рисунок танцевального или маршевого характера, то для него больше подойдет партия ударных.

Детскую партитуру целесообразно излагать в обобщенном виде, т.е. не прописывать в ней точно все голоса, как это делается в условиях работы с профессиональными оркестрами, а разделять, скажем, на две-три партии – для инструментов, исполняющих мелодию, подголосок или педаль и ритмический рисунок. Это связано с неопределенностью инструментальных составов, имеющих в том или иной школьном классе, и разницей в навыках детей, играющих на различных инструментах. Поэтому нельзя требовать от учителей скрупулезно точного прочтения партитуры. Она в любом случае будет ими дорабатываться в соответствии с наличными инструментальными или техническими возможностями исполнения.

Целесообразно практиковать комплексное введение детей в исполнительскую деятельность. То есть надо идти к цели наиболее коротким путем, не отвлекаясь на окольные (подготовительные упражнения, изучение нотной грамоты и т.п.).

Показ их партии «с рук», с помощью жеста, пропевания или пояснения, что им нужно сыграть, сразу погружает их в атмосферу музицирования, порождает ощущение простоты и доступности исполнительской деятельности. А привлекательность данного процесса обуславливает дополнение фактуры с помощью внешнего источника звучания.

Поскольку традиционный нотный текст представляет определенные трудности для освоения учащимися, для тех из них, кто играет на клавишных (синтезаторе, аккордеоне, мелодической гармонике, фортепиано) или простейших инструментах с расположением источников звучания, подобным клавиатуре (металлофонах, колокольчиках, ксилофонах и др.), на начальном этапе обучения может быть предложена нотно-клавишная запись их партий. Метод нотно-клавишной записи звучания заключается в расположении нот в нисходящем порядке на вертикальном нотоносце, который отображает представленную вверху по горизонтали клавиатуру музыкального инструмента

Аналогичным образом можно знакомить детей с названием клавиш, соотнося четыре пальца левой руки (с пятого по второй) с тетракордом: «до» – «фа» или «соль» – «до». И показ ученикам того или иного пальца приводит к взятию ими соответствующей клавиши.

Освоение нотного текста в соответствии с технологией интерактивного музицирования не должно становиться самостоятельной, оторванной от художественной деятельности задачей. При обращении к нотно-клавишной записи или показа нот с помощью пальцев учащиеся специально ничего не изучают, а сразу включаются в игру. И таким образом знание нотной грамоты – а к ней надо их постепенно подвести – становится побочным продуктом музыкальной деятельности.

То же касается и всех других необходимых для осуществления исполнительской деятельности знаний, умений и навыков. Не музыкальная деятельность должна иллюстрировать различные, связанные с данным искусством премудрости, что, увы, зачастую практикуется при построении учебных и

методических пособий, а напротив – сама необходимость обращения к подобным премудростям должна обуславливаться данной деятельностью, а их познание – становиться следствием ее осуществления. И при построении учебных и методических пособий по приобщению учащихся к исполнительству необходимо ориентироваться, прежде всего, на яркий, актуальный для ребенка того или иного возраста музыкальный материал, а не на какие бы то ни было ЗУНы.

Исполнительство детей может осуществляться на основе мультиинструментальности. Разумеется – на ознакомительном уровне освоения инструментов.

Притом целесообразно не только предлагать ученику поиграть на самых разных – желательно – на всех имеющихся в классе инструментах, но и предложить ему попробовать себя в различных ансамблевых ролях. Поначалу, при поддержке учителя это может быть роль ведомого, потом равноправного участника ансамбля с учителем или другими учениками, а, наконец – ведущего, например, при игре с более младшими учениками. Музицирование при этом может переходить в автономную музыкальную деятельность. При всей сложности подобных задач учащимся не следует опасаться творческих неудач – дополнение фактуры из внешнего источника всегда поможет сделать общий художественный результат привлекательным.

Более того, свое инструментальное исполнение ученик может совмещать с вокализацией и палмофонией. Это может осуществляться как одновременно, например, игра + напевание своей партии или напевание + палмофония, так и последовательно. Скажем, ученик во время больших пауз в своей партии включается в общий ансамбль в качестве «дирижера». Это позволяет ему не только непрерывно держать «руку на пульсе» процесса исполнения того или иного произведения – с самого начала до конца, но и принимать в этом процессе самое активное участие.

Таким образом, данный метод, назовем его методом комбинированного интонирования, предусматривает объединение ансамблевого и слушательского соисполнительства. Он наглядно показывает, что данные виды деятельности, произрастая из общего автокоммуникационного корня, родственны друг другу. Они как бы находятся на полпути от точки интонационного синкрезиса к продуктивному творчеству и восприятию как автономным видам деятельности. Вместе с тем, они составляют единый интонационный процесс. А суть технологии интерактивного музицирования как раз и состоит в том, чтобы погрузить учащихся в данный процесс.

Эта технология, в отличие от традиционной, связанной только с взаимодействием ученика и учителя, побуждает учебно-творческую активность с помощью внешнего музыкального источника. Кроме того, предполагается возможность подключения в процесс музицирования родителей и родственников учеников. Если они привели своих чад в школу, пусть не только присутствуют на уроке, но и сами поиграют с ними в ансамбле. – Тем более, что это совсем несложно.

Столь многостороннее воздействие на учеников создает на уроке среду,

которая концентрирует их на музицировании, стимулирует к нему интерес и вызывает стремление в нем продвинуться. Это продвижение осуществляется на основе принципа увеличения вклада учащихся в создание музыкального целого. А конечной целью данного процесса является переход к исполнительству как виду автономного музицирования, в данном случае – к полноценному, рассчитанному на слушательское восприятие ансамблевому исполнительству.

При этом учитель и ученики могут двигаться двумя путями. Первый предполагает использование в качестве дополнения игры детей «неживой» источник звучания – фонограмму или электронное сопровождение. Подобное сочетание доступно для работы в классе. На его основе можно построить и школьный концерт, подводящий итог определенному этапу обучения. Хотя фонограмму, конечно же, невыигрышно представлять на сцене – она снизит общее художественное впечатление.

Совсем иначе воспринимаются на сцене живые музыканты, которые становятся соучастниками общего ансамбля. Особенно – если их игра отличается мастерством. Скажем, участие профессионального оркестра в роли подобного соучастника может вывести художественное событие далеко за рамки школьной самодеятельности.

Обращение к интерактивному музицированию предполагает возможность организации подобных событий. Например – на филармонической сцене, в рамках оперных спектаклей. Обычные школьники, выступающие на одной сцене с профессиональными артистами, исполняют высококачественные музыкальные произведения. Школьное обучение таким образом связывается с бытием профессионального искусства. В результате чего растет художественный уровень учебной деятельности, у детей и подростков значительно повышается интерес к музыке.

Данное событие представляет собой определенную эстетическую ценность – дети всегда искренне проявляют себя на сцене, что вызывает самые трогательные чувства у публики. Кроме того, их выступление способно привлечь интерес широкой общественности к проблемам музыкального образования, что является хорошим стимулом для его дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина, Е.М. Концептуальные подходы к преподаванию предметов искусства в современной школе [Электронный ресурс] / Е.М. Акишина // Педагогика искусства. — 2016. — № 3. — URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_9-17.pdf
2. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Исследование. Изд.2-е доп. – Л.: Советский композитор, 1979.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание и развитие ребенка. Дис. ...доктора педагогических наук. – М., 1967.
4. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: Классика – XXI, 2006.
5. Красильников И.М. Интерактивное музицирование. Ансамбль электронных и элементарных инструментов. Учебно-методическое пособие для работы с младшими школьниками. Часть 1. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017.

6. Красильников И.М. Интерактивное музицирование. Ансамбль электронных и элементарных инструментов. Учебно-методическое пособие для работы с младшими школьниками. Часть 2. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017.
7. Красильникова, М.С. Принцип симфонизма как фактор углубления интонационного подхода в музыкальной педагогике // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2015. - № 2. – <http://www.art-education.ru/electronic-journal/princip-simfonizma-kak-faktor-uglubleniya-intonacionnogo-podhoda-v-muzykalnoy>.
8. Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). 1-3 классы. М.: Просвещение, 1977. – 118 с., с. 36.
9. Система музыкального воспитания Карла Орфа (Под ред. Л.А. Баренбойма). – Л.: Музыка, 1970.
10. Судзуки С. Возвращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов. – Попурри. – 2005.
11. Drecksler J., Harle Q. 1000 Tips fur Keyboards. Voggenreiter Verlag Bonn-Bad Godesberg. 1987.
12. Haines Nicholas. Play the Electronic Keyboard. Cambrige University Press, 1996. – Book 1. – 46 p., Book 2.